

Trabajo Fin de Máster

Las Ciencias Sociales y la Filosofía en la Educación
Secundaria: una aproximación a sus retos y claves a
través del Máster del Profesorado

Social Sciences and Philosophy in Secondary
Education: an approach to it's challenges and keys
through the Master's degree in Education

Autor/es

Carlos Viejo Orna

Director/es

María Sebastián López

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2018

Resumen:

A través de los conocimientos adquiridos en el Máster del profesorado en este trabajo se realiza un análisis de los retos y problemas a los que se enfrenta el profesorado de Educación Secundaria. En un primer momento se tratan los problemas comunes a toda la Educación Secundaria, como son la importancia del contexto normativo, la atención a las necesidades psicológicas y el problema de la motivación y la evaluación. En lo concerniente a las Ciencias Sociales el reto atañe al desarrollo de la capacidad de pensamiento formal del alumnado y cómo lograr métodos críticos de enseñanza-aprendizaje. En lo relativo a la Filosofía, el reto pasa por hacer atractivo y despertar un interés hacia la actividad filosófica. Todo estos retos forman el proyecto de docente ideal a desarrollar en la futura carrera laboral.

Palabras clave: Máster del profesorado, Ciencias Social, Filosofía, aprendizaje profundo, retos docentes

Abstract:

Through the knowledge acquired in the Master's degree in Education, this paper performs an analysis of the challenges and problems the professoriate faces in the Secondary Education. It starts with the common problems of the Secondary Education, such as the importance of the normative context, the consideration of the psychological needs and the problem of motivation and evaluation. Concerning Social Sciences, the challenge is towards the capacity for formal thinking skills of the student body and how to achieve critical teaching-learning methods. With regard to Philosophy, the challenge is about making it appealing and awaken an interest towards philosophical activity. All this challenges shape the project of the ideal teacher to develop in the future career.

Keywords: Master's degree in Education, Social Sciences, Philosophy, deep learning, challenges of the professoriate

Índice

1.	Introducción	4
2.	Retos generales del profesorado de Enseñanza Secundaria y claves para una contribución positiva al desarrollo de los estudiantes, la interacción en el aula y la convivencia y función del centro educativo.	5
2.1.	Funciones, retos, dificultades, recursos y normas de un centro educativo de Secundaria	6
2.2.	Necesidades y características sociales, personales y cognitivas de sus estudiantes y cómo influyen en su convivencia y proceso de aprendizaje en el centro	9
2.3.	Orientación e interacción formativa con el alumnado y liderazgo eficaz del aula	12
3.	Retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales.	17
3.1.	Retos y claves específicas de la docencia de Filosofía	21
4.	Conclusiones	26
5.	Bibliografía	28

1. Introducción

El presente trabajo final se encuadra en la Línea 1 de la Modalidad A del Máster del profesorado de ESO, Bachillerato y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, y concretamente a la especialidad de Geografía e Historia. Hay que remarcar que hace referencia principalmente al curso 2014-2015, en el que la especialidad de Filosofía, en la que el autor ha cursado sus estudios de grado, todavía era dependiente de aquella. Dentro del plan de estudios el Trabajo Fin de Máster comprende seis créditos de obligado cumplimiento encuadrados en el segundo cuatrimestre.

Lo fundamental de este trabajo puede resumirse del siguiente modo: transformar todos los conocimientos y experiencias vividas en el máster en un proyecto crítico y fundamentado, para esbozar posibilidades y proyecto de futuro consideradas importantes como parte profesorado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. El trabajo se articula en torno a tres cuestiones principales que vertebran los dos apartados. y que se responden ordenadamente en cada uno de ellos. Estas cuestiones son:

1. ¿Cuáles son los problemas, dificultades y retos fundamentales a los que se enfrenta el profesorado de Ciencias Sociales en las aulas?
2. ¿Qué ideas aportadas por los diferentes autores son valiosas para analizar y afrontar cada uno de esos retos y dificultades?
3. ¿Cuál es, a grandes rasgos, mi proyecto personal para afrontar esos retos/dificultades propias de del profesorado en ciencias sociales?

Estructuralmente el trabajo se divide en dos grandes bloques, primero nos encontramos con el referente a los Retos generales del profesorado de Enseñanza Secundaria y a las claves para una contribución positiva al desarrollo de los estudiantes, la interacción en el aula y la convivencia y función del centro educativo, que a su vez se subdivide en tres apartados. Estos tratan de las funciones, retos, dificultades, recursos y normas de un centro educativo de Secundaria; de las necesidades y características sociales, personales y cognitivas de sus estudiantes y cómo influyen en su convivencia y proceso de aprendizaje en el centro; y de la orientación e interacción formativa con el alumnado y liderazgo eficaz del aula. El siguiente gran bloque trata los retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales.

2. Retos generales del profesorado de Enseñanza Secundaria y claves para una contribución positiva al desarrollo de los estudiantes, la interacción en el aula y la convivencia y función del centro educativo.

En este primer apartado, basado en los trabajos, lecturas y experiencias relacionados con el módulo genérico del máster, se aportará una reflexión crítica y fundamentada de tres aspectos claves de la preparación para la docencia recibida en dicho módulo del Máster del profesorado. En las tres partes se sigue el formato descrito en la introducción. Así, en el apartado sobre retos, funciones, dificultades y normas se comenzará con el reto que supone al docente dichas cuestiones, que es tener que trabajar en un marco normativo concreto que le viene dado externamente. Se expondrá a continuación dicho marco de manera general y se terminará resaltando la importancia de dicho marco en la profesión docente.

La segunda parte, sobre necesidades y características sociales, personales y cognitivas de los estudiantes y su influencia en la convivencia y el proceso de aprendizaje, comienza señalando como reto principal la falta de formación del profesorado respecto a las necesidades psicológicas del alumnado, así como el desconocimiento general de los aspectos sociales, culturales y económicos de relevancia a la hora de ejercer la profesión. Estas cuestiones se abordarán principalmente desde las teorías de Maslow (1991) y los trabajos de Morales (2010), en los que se verá la importancia de cubrir las necesidades psicológicas y cómo afecta el desempeño docente al desarrollo del alumnado como persona. Ante estos retos se reivindica la idea del profesor como figura de relevancia en la justicia social y el bienestar psicológico del alumnado.

En el último apartado de la parte que corresponde a los retos generales del profesorado se trata la cuestión de la orientación e interacción formativa con el alumnado y el liderazgo eficaz en el aula desde dos retos distintos. Por un lado está la cuestión relativa a la motivación en el aula, que se ha convertido en un auténtico problema de grandes proporciones. Se analizará a través del enfoque de autores como Weiner (1985) o Ryan y Deci (2000), que distinguen entre una motivación extrínseca, por la que un comportamiento se recompensa externamente, y la motivación intrínseca, que parte de la necesidad del individuo de realizar aquello que considera importante

simplemente por el hecho de hacerlo, sin buscar una recompensa externa ulterior. La propuesta para abordar este reto pasa por la teoría del flow de Csikszentmihalyi (citado en Izquierdo, 2016), que da las claves que caracterizan la motivación intrínseca, que sirven como base para el desarrollo de estrategias de motivación. A continuación, y para concluir con el apartado de la orientación y la interacción, se abordará el reto de la evaluación como parte integral de la relación con el alumnado. Se verá la importancia del aprender haciendo, de la teoría constructivista y el aprendizaje profundo. La propuesta para salvar estos escollos pasa por una mayor implicación del profesor a través de una evaluación formativa que permita adecuar el contexto y mejorar la calidad de la enseñanza.

2.1. Funciones, retos, dificultades, recursos y normas de un centro educativo de Secundaria

Uno de los retos más complejos que se encuentra el profesorado a lo largo de su vida profesional es el del marco de actuación legal y normativa en la que ha de desenvolverse. Este marco delimita el contexto de posibilidades, rige la vida académica, vertebrada la vida en el instituto y define las funciones del personal y de los órganos de gobierno que administran el centro de secundaria. Para comprender mejor esta cuestión, el foco del análisis estará centrado fundamentalmente en el marco legal, las capacidades y funciones del profesor y las distintas normativas del centro de secundaria.

A continuación, se analizará cómo se ha tratado este problema en diversas asignaturas del primer cuatrimestre del Máster del Profesorado, siendo el primer periodo del Prácticum de especial relevancia para la comprensión de las implicaciones reales de tales normativas, aunque se ha estudiado transversalmente en otras clases. Gracias a la asignatura de Contexto de la actividad docente, y a su sección sobre la Didáctica de la organización educativa el alumnado del Máster es dotado del contexto legal en el que ha de desarrollarse la función docente. Para ello se trabaja en el análisis de las leyes, decretos y normativas que regulan tal actividad, y que el docente tiene la obligación de conocer y acatar. Esta asignatura parte de un estudio de las distintas leyes educativas españolas con una perspectiva histórica, para poder comprender de donde se parte y hacia dónde se dirige con cada cambio y reforma en pos de una mejora de la enseñanza. El inicio del análisis se da con la Ley General de Educación de 1970, desde la que se

llega a la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013. Si bien las anteriores leyes sirven para comprender la perspectiva histórica y cambiante de la ley, es esta última, la LOMCE por sus siglas, la que rige el desempeño de la profesión. Es así de vital importancia comprender las implicaciones de esta ley y cómo regula y vertebra los distintos contenidos, órganos, obligaciones, aspectos e instrumentos que determinan nuestra futura labor docente y con los que tenemos que familiarizarnos si queremos que sean una base y no un lastre para nuestra labor.

A tal menester se comienza con el análisis de esta ley más general, cuyo nombre completo es Ley Orgánica Educativa 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Los objetivos principales que propone esta ley son:

Reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias. (LO. 8/2013, de 9 de diciembre)

A partir de esta ley se crean otras normativas que van aumentando el nivel de concreción para su aplicación. Este pasa primero por el Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, mediante el cual queda aprobado el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y que autoriza la aplicación en los centros de la Comunidad autónoma de Aragón, así como la Orden del 26 de mayo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, que aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. Las dos últimas normativas generales por las que ha de regirse el docente son propias de cada centro educativo, y son el Proyecto Curricular de Etapa y la programación didáctica que cada departamento ha de preparar.

Respecto a la normativa específica de centro, aspecto que se trabaja en el primer periodo del Prácticum I durante el primer cuatrimestre cabe reseñar que:

- La duración de estas prácticas se dedicaron a tomar contacto con la realidad institucional del centro, y una de las labores llevada a cabo fue familiarizarse con todos los documentos mediante los que se rige su funcionamiento, que son principal, aunque no únicamente, el Proyecto Educativo de Centro, que recoge los rasgos que caracterizan a un centro específico, sus objetivos generales y su estructura organizativa.
- El Reglamento de Régimen Interno, que reúne los derechos y deberes de la plantilla del centro, la función de cada uno de los órganos de gobierno, su nombramiento y forma de creación y las normas de convivencia del propio centro.
- La Programación General Anual, que contiene una propuesta específica para cada año que aplica de forma específica el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular, coordinando las actividades y las competencias de cada órgano de gobierno
- La Memoria Anual, que mide el grado de cumplimiento de la Programación General Anual.

Se observa que mediante todos estos documentos se adecua y adapta la ley y los decretos más generales que se han mencionado antes a la realidad concreta de cada centro. En una primera etapa de la vida laboral como profesores, debido a la inestabilidad y a los puestos de trabajo cambiantes, habrá que amoldarse a los distintos centros, cada uno con sus especificidades, mientras que a largo plazo y con la estabilidad que debería derivarse de la acumulación de experiencia, será el propio docente quien deba ayudar y redactar la documentación específica de centro. De todo ello se deduce que es de vital importancia para todo el profesorado saber manejarse y estar familiarizado con toda la normativa que articula el ejercicio de la docencia. Puesto que las leyes, y más concretamente, las leyes educativas españolas, no son inmutables, hay una necesidad de mantenerse al día de los cambios y adaptarse al nuevo marco de posibilidades que abra.

2.2. Necesidades y características sociales, personales y cognitivas de sus estudiantes y cómo influyen en su convivencia y proceso de aprendizaje en el centro

En el apartado anterior se ha expuesto el paradigma legislativo por el que se encuentra atravesada la profesión docente, así pues en esta sección se va analizar el contexto sociocultural, psicológico y cognitivo del alumnado. Puesto que en el epígrafe III se analizará de forma más detallada tanto el desarrollo cognitivo y cómo la evolución de las diversas teorías del aprendizaje juegan un papel clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pondremos ahora mayor atención a las otras dos cuestiones objeto de estudio.

El segundo de los retos generales a abordar en este Trabajo Fin de Máster es que dentro de en la formación previamente cursada, salvo contadas excepciones, se observa un gran déficit de conocimientos profundos en Psicología, ya que son pocos los grados de Ciencias Sociales o de Humanidades que imparten asignaturas sobre el tema, v.g. el grado de Filosofía, que no cuenta con ninguna asignatura de Psicología en su plan de estudios. Es necesario por tanto abordar esta cuestión e impartir una mínima formación al respecto, ya que el perfil principal al que va a enfrentar el profesorado es el de adolescentes, una edad compleja clave en el paso a la vida adulta y con unas características concretas que han de conocerse para llevar a cabo una intervención docente eficaz. Otro reto derivado de este es el de atender a la diversidad social, cultural y económica que puede encontrarse en las aulas de secundaria, así como en el contexto general de los diferentes institutos.

En las asignaturas del primer cuatrimestre se ha podido tener un acercamiento breve y tentativo, aunque de gran relevancia para la profesión docente, a los estudios de Psicología. No solo ayudan a entender al alumnado, también sirven de preparación para los retos profesionales a los que hay que enfrentarse a lo largo de la vida como docentes. Esta formación va más allá de los ámbitos puramente educativos, tiene su mirada puesta en el ámbito familiar, los conflictos que puedan surgir en los distintos ámbitos socioculturales, como racismo, xenofobia, machismo, discriminación de cualquier tipo, problemas de la conducta alimentaria, etc. Se ha trabajado principalmente a través del trabajo de casos analizados mediante teorías expuestas

previamente en clase. El aporte más importante para este problema que es la falta de conocimientos de psicología de los futuros es la Teoría de la jerarquía de las necesidades humanas, también conocida como Pirámide de Maslow. Esta aparece por primera vez en su obra Una teoría sobre la motivación humana de 1943, cuya explicación del comportamiento humano se basa en que éste responde a una serie de necesidades psicológicas básicas que ha de satisfacer (Maslow, 1991).

Si bien teorías posteriores repasan y amplían las proposiciones de Maslow, sus bases quedan asentadas en torno a cuatro categorías de necesidades humanas: la necesidad de pertenencia en la base, seguida de la necesidad de poseer una identidad propia, la de tener autoestima y en último lugar la necesidad de reconocimiento. La importancia de esta pirámide radica en que nos permite actuar ante situaciones problemáticas con el alumnado, ya que permite identificar su causa y dotar de unas pautas para la mejora del problema. De aquí se pueden derivar pautas de prevención y protocolos de actuación frente los problemas más habituales de la adolescencia, como el acoso o bullying o los trastornos de la conducta alimentaria. La posición del docente es privilegiada para detectar este tipo de cuestiones, ya que la mayor parte de la interacción social del alumnado entre sí se produce en el centro escolar, donde conviven muy diferentes perfiles que pueden dar lugar a conflictos.

Así, la labor de un buen profesor va más allá de la capacidad efectiva de enseñar, ya que debe tener la capacidad de entender qué necesidades psicosociales tienen el alumnado y responder a ellas de forma efectiva. Como apunta Morales (2010), es necesario comprender y aprender a identificarnos con el alumnado, tratándolos en base a sus necesidades. Esto supone que hemos de ser capaces de empatizar adaptándonos a su nivel de desarrollo psicológico y ser conscientes de sus carencias para poder así tratarlos conforme a sus necesidades.

Morales (2010) apunta también al efecto Pigmalión. Esta cuestión ha sido vista en varias asignaturas y fue desarrollada originalmente por Rosenthal y Jacobson en 1968. Su estudio demostró que si los profesores esperaban un mayor rendimiento por parte de los alumnos, o al contrario, pensaban que ciertos alumnos iban a conseguir unos malos resultados, se generaban unas expectativas que modificaban los resultados de forma positiva o negativa. Si se pretende que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean

exitosos se ha de ir más allá de los conocimientos en el área que se poseen como docentes, y aprender que el alumnado no es un mero receptor pasivo y que tiene unas necesidades psicológicas y sociales complejas que se han de atender.

En el Máster también se ha estudiado lo relativo al contexto cultural y socioeconómico que confluye en un centro de educación secundaria, dotando al alumnado de la capacidad de análisis necesaria para estudiar y comprender diversas cuestiones del ámbito sociológico que tienen gran peso en la educación, como la deriva intergeneracional en el nivel educativo, la influencia del núcleo familiar en los estudios, la figura del docente como una de las claves en la consecución de la justicia social o el peso del contexto sociodemográfico específico de una ciudad o barrio en la enseñanza. Si se quiere tener una visión holística de la situación, este es uno de los principales pilares que se debe atender en una aproximación para una docencia de calidad.

Es gracias a estos análisis y conocimientos adquiridos con el estudio de los retos psicológicos y socioculturales que se pueden exponer ahora unas bases de actuación para el futuro. Cada contexto crea sus propias especificidades que afectan al alumnado que nos vamos a encontrar en las aulas, y estas pueden influenciar positiva y negativamente la labor del docente. Este contexto puede cambiar ulteriormente debido al trabajo realizado por los docentes, cuestión de especial interés si se considera la cuestión de la justicia social como algo asociado a la educación. Se debe influenciar ese cambio, sabiendo de donde se parte y hacia dónde se quiere ir. Ésta es una cuestión ciertamente compleja, porque podemos y con razones, preguntarnos: ¿hasta dónde llega la influencia del docente?. Muchas son las propuestas del papel de la educación en la sociedad, por ejemplo, para Althusser (2003) la educación solo sería mera reproducción de los medios de producción e incapaz de generar ningún tipo de cambio, mientras que al otro lado de esta pesimista visión encontramos a autores como Paulo Freire (1965) que en su libro *Educación como práctica de la libertad* habla de la capacidad de la educación para llevar a cabo modificaciones de las condiciones de vida de la sociedad a través del acceso al conocimiento y a la democratización y acceso a la cultura. Se puede decir así que como proyecto de futuro está dentro de la educación el mejorar y cambiar positivamente la sociedad y las condiciones de vida, y que aunque no pueda ponerse el peso en el docente como individuo, como colectividad el impacto de un cambio en las

formas pedagógicas puede tener un gran efecto en la sociedad. En este sentido se puede hacer una valoración muy positiva sobre la influencia que el Máster del profesorado ejerce en los futuros docentes, puesto que incluye herramientas para comprender, analizar y si tal vez no cambiar, al menos influenciar los contextos sociales en los que se lleva a cabo, y que supone una motivación personal para el ejercicio de la docencia de quien escribe estas líneas.

2.3. Orientación e interacción formativa con el alumnado y liderazgo eficaz del aula.

Si en el primer punto se ha analizado el contexto legal y normativo que vertebra la educación secundaria, y en el punto anterior se ha hablado de las especificidades sociales y psicológicas del alumnado, en este punto se articulan los retos y dificultades de la interacción entre profesorado y alumnado. Dentro de esta interacción que es básica en el proceso educativo hay que recalcar dos grandes problemáticas a tratar, que, si bien están interrelacionadas se tratarán como dos retos diferenciados, ya que cada una tiene sus propias dinámicas. Es por un lado el problema de la motivación y por otro el de la evaluación, analizados a continuación desde una perspectiva teórica, tras la que se dará un esbozo de cómo afrontar la cuestión.

No cabe duda de que motivación e implicación son elementos extraordinariamente relevantes en el ámbito educativo. Es un hecho que la motivación está directamente relacionada con el rendimiento que desarrolla el propio estudiante. Este efecto ha sido estudiado por numerosos autores, como es el caso de Weiner (1985) o Dweck (2007), que se han estudiado en la asignatura de Fundamentos de diseño instruccional. Se ha llegado a afirmar que no existe aprendizaje sin motivación, y que sin motivación previa no se puede alcanzar un aprendizaje significativo, con lo que se considera que la motivación es la base del éxito del proceso de enseñanza aprendizaje, y que un alumnado con baja motivación es más propenso al fracaso escolar. Dentro de la motivación se puede distinguir entre la motivación extrínseca, proveniente de fuera del propio individuo, y la intrínseca, que activa al individuo sin incentivos externos.

Dentro de la educación, la motivación intrínseca es la que es realmente importante en el proceso de aprendizaje. La motivación intrínseca responde a una apetencia propia,

y se considera por tanto una conducta como intrínsecamente motivada cuando el interés está en el centro de la propia actividad, siendo ésta un fin en sí mismo, sin que medie necesariamente una recompensa o un castigo. Autores como Alonso (2005) han señalado que cuando no existe recompensa, los individuos se las arreglan para resolver incluso problemas más difíciles, se centran en el desarrollo de las habilidades básicas, atienden mejor a la información y se preocupan más de cómo resolver que de la solución. Es evidente que éste tipo de actitudes fomentan un aprendizaje significativo, que es lo que se busca, razón por la cual el tratar de promoverlas en el alumnado es una cuestión clave.

En cuanto a la motivación extrínseca, ésta se encuentra estrechamente vinculada a la corriente conductista y se ha utilizado en el ámbito educativo desde hace tiempo para motivar a los alumnos. Ofrece unos resultados positivos a corto plazo pero no demasiado persistentes a largo plazo, ya que el alumno irá requiriendo cada vez más estímulos externos. Autores como Ryan y Deci (2000) consideran que al ofrecer una recompensa a alguien por hacer una tarea se perderán las ganas de hacerla, ya que la automotivación descenderá al haber trasladado el esfuerzo, la atención y el valor de lo que estaba haciendo a la recompensa. Esto convierte a la tarea en un medio para obtener un premio y deja de ser un fin en sí misma. El resultado es que el alumnado acaba realizando las tareas rápidamente y sin demasiada atención, pensando en la recompensa. Para actividades en las que no haya limitaciones para crear una motivación intrínseca, este tipo de motivación puede resultar útil pero para una tarea que pueda hacerse atractiva resulta contraproducente.

Debido a estas razones se puede afirmar que el tratar de motivar e implicar a los alumnos es algo que se debe tomar muy en serio en la futura labor docente, siendo incluso un factor crítico, ya que sin ésta, como se ha enunciado antes, el aprendizaje se vuelve realmente complicado o incluso imposible. La motivación intrínseca se basa en la consecución, por sí misma, de metas individuales, de un logro o del aprendizaje. Si quiere buscar un mayor nivel de autonomía en el alumnado, el docente debe proponer una forma de trabajo que incentive ésta labor. Apelar a este tipo de motivación es una cuestión compleja, pero se puede para ello usar el disfrute asociado con la consecución de estas metas y logros. Csikszentmihalyi (en Izquierdo, 2016) habla de las

particularidades de esta cuestión mediante la teoría de la experiencia óptima o flow, que describe este estado como aquel de total concentración, en el que se está completamente absorto en una actividad. Este sería el epítome de la motivación intrínseca, en el que se olvida el paso del tiempo y nada más importa. Las características claves de este estado son: la presencia de un reto; que exista la retroalimentación, es decir, que el emisor tenga la capacidad de recoger la reacción del receptor para utilizar esta información en la modificación de la acción; que entre dentro de las posibilidades del alumnado y que tenga lugar en un entorno de libertad y autonomía en la resolución del reto. Teniendo en cuenta estos factores se pueden diseñar actividades que permitan la enseñanza del currículum con un alto grado de motivación intrínseca. Desarrollar un currículum en base a esto es ciertamente un reto difícil de alcanzar, pero los resultados de este esfuerzo son un aprendizaje profundo, la capacidad del alumnado para trabajar por sí mismo antes los retos y el desarrollo de la autonomía personal, así que bien merecen la pena.

El segundo reto que se ha de considerar para la orientación e interacción formativa, así como de liderazgo del aula, es la cuestión de la evaluación. A lo largo del Máster se ha visto que es una función clave tanto en la relación con el alumnado como en la preparación de los contenidos y la aplicación del enfoque elegido, ya que en última instancia su relativo éxito vendrá dado por la consecución de los resultados previstos.

Es conocido, por lo estudiado en el Máster, que el diseño curricular tradicional ha pecado de fomentar un aprendizaje demasiado superficial, considerando al alumnado como un sujeto pasivo, no implicado en el aula. La metodología empleada por el docente y el sistema de evaluación que diseña en sus programaciones determinan la forma en la que el alumnado va a trabajar y estudiar. Un buen sistema de evaluación puede conducir a los alumnos a un estudio serio y profundo, por lo cual que esté claro y correctamente diseñado es de especial importancia, ya que indica a los alumnos qué y cómo deben estudiar, además de enfrentarlos a lo que saben y a sus fallos y errores. Si el docente opta por llevar a cabo una metodología conductista, el aprendizaje del alumno tenderá a ser superficial; mientras que si el profesor hace uso del constructivismo, el estudiante aprenderá activamente y de manera profunda, ya que los estudios demuestran que una actitud activa lleva más fácilmente al aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesiah, 1983).

Ante la pregunta '¿cómo puede el profesor conducir a sus alumnos a ese espíritu activo que producirá un aprendizaje profundo?' se ha señalado que es de vital importancia incluir actividades y no solo contenidos en la programación y, por ende, en la evaluación. Si el docente adopta una metodología tradicional y evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo con los clásicos exámenes, el alumnado no se implicará tan profundamente como lo haría si se llevasen a cabo instrumentos variables de evaluación a través, por ejemplo, del trabajo en equipo, o de metodologías basadas en el “aprender haciendo” (proyectos, procesos de indagación, etc.); y también mediante la puesta en juego de metodologías fundamentadas en el intercambio y la representación simbólica (exposiciones, debates y seminarios). Los exámenes y demás instrumentos de evaluación definen qué conocimientos lograrán la consecución de la asignatura, que es en última instancia lo que busca el alumnado, por lo que se ha de conseguir que lo que se quiere enseñar y lo que se va a evaluar sea complementario.

Hay varios estudios que arrojan luz sobre esta cuestión, así Doménech (2011) recoge que un enfoque superficial en el estudio, que implica memorización y comprensión deficiente, conduce a obtener buenos resultados en pruebas objetivas y malos en preguntas abiertas, mientras que se da el caso opuesto a través de un enfoque profundo en el estudio ya que implica análisis, resolución de problemas y pensamiento crítico; por otra parte, se evidencia que un enfoque profundo está asociado a buenos resultados en trabajos para casa y a resultados no tan buenos en exámenes convencionales; o que al evaluar con exámenes de preguntas objetivas a dos grupos, uno de los cuales había sido informado de que iba a someterse a este tipo de preguntas, mientras que el otro pensaba que iban a ser preguntas abiertas, estos últimos obtuvieron mejores resultados debido al enfoque que habían dado al su estudio. Kember (2000) corrobora que el alumnado se decanta por el método que mejor se acomoda al sistema de evaluación.

Lo que se propone al respecto con visos al desarrollo de la futura actividad docente es en resumidas cuentas que el tipo de evaluación no determina el contenido a estudiar pero sí determina cómo va a ser estudiado. Una evaluación de tipo sumativo va a dar lugar a unos hábitos de estudio más superficial y el aprendizaje va a quedar relegado en la mayoría de los casos a la simple memorización, mientras que la

evaluación formativa anima al estudio en profundidad, que se centra en la comprensión y el establecimiento de relaciones entre conceptos. Otra segunda ventaja de la evaluación formativa y continua es que permite una mayor flexibilidad con el alumnado. Esta forma de evaluación permite controlar la calidad del propio desempeño docente, permitiendo también un seguimiento más pormenorizado del avance de la materia, que deriva en una relación más cercana con el alumnado. Esta cercanía permite la adaptación del docente para mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje y trabajar con el alumnado hacia un aprendizaje profundo y significativo. Todas estas ventajas se generan principalmente a costa de una mayor carga de trabajo para el profesor, que ha de diseñar y moldear una serie de actividades, una puesta en marcha de éstas con sus correcciones correspondientes, junto con una autoevaluación de resultados que lleve a una crítica y a una modificación del proceso mismo, con el objetivo de mejorarse a sí mismo como docente y de mejorar la relación con el alumnado.

3. Retos y claves específicos del profesorado de Ciencias Sociales.

En este tercer apartado van a tratarse los retos específicos que atraviesan a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito de la Educación Secundaria. Quedan divididos en dos, el primero de ellos atañe a todo el ámbito de las Ciencias Sociales, y es un problema de primera categoría a la hora de abordar la enseñanza de dichas materias en la Educación Secundaria. Es el problema del desarrollo cognitivo del alumnado, que sigue unas ciertas fases desde la infancia hasta la vida adulta que afectan a la capacidad de aprendizaje de los problemas abstractos con los que ha de lidiarse en las Ciencias Sociales. Para formar una mejor idea de las dimensiones de este problema es conveniente realizar en primera instancia un repaso de la evolución histórica de las teorías del aprendizaje. Esto permite comprender mejor el estado de la cuestión, ver de dónde surgen los problemas asociados a la didáctica de las Ciencias Sociales, y plantear métodos de trabajo que ayuden al profesor a la enseñanza de las materias en su labor como docente.

Como indican Gutiérrez y Vila (2000), el punto de partida para dicho repaso va a comenzar en las décadas de los sesenta y de los setenta, en las que la teoría psicológica más influyente en la educación fue la de Piaget. Se engloba dentro de la corriente constructivista, que parte de la idea de que el conocimiento es un proceso dinámico de construcción del conocimiento, en el que el proceso de enseñanza implica de forma activa al alumnado, dándole herramientas para que confeccione sus propios mecanismos de aprendizaje. Esto deriva en una mayor capacidad de resiliencia y de autonomía del sujeto. Piaget (citado en Gutiérrez y Vila, 2000) señala que las capacidades cognitivas y la inteligencia son dependientes del medio social y del desarrollo físico, y que se van desplegando desde la infancia hasta la madurez en cuatro etapas principales. Esto no significa que el desarrollo cognitivo sea un proceso lineal de acumulación, lo que se produce es un desarrollo de los esquemas mentales que permiten el paso a la siguiente etapa, que reconfigurará esos esquemas y generará las condiciones para que aparezca la próxima etapa, idea que dio lugar al nombre de Epistemología Genética, por el que se conoce la teoría de Piaget. Veremos ahora las cuatro etapas que identificó Piaget.

Entre los cero y los dos años, el niño pasa por el período sensoriomotor, en el que los sentidos y las habilidades motrices que está empezando a desarrollar le ayudan a

conocer el mundo circundante. Va consiguiendo combinar ambas, logrando desarrollar el pensamiento y la memoria, que son funciones cognitivas básicas. La siguiente es la etapa preoperacional, que se considera que va desde que se aprende a hablar hasta los siete años. Esta etapa se caracteriza por el inicio del juego simbólico y la manipulación de los símbolos, así como el desarrollo del lenguaje, pero todavía están limitados en la comprensión del punto de vista ajeno y en la capacidad de operar y manipular información mentalmente. La siguiente etapa se extiende de los siete a los doce años de edad, y se conoce como etapa de las operaciones concretas. En esta fase el niño ya no hace solamente un uso del símbolo, sino que es capaz de operar con ellos de forma lógica para llegar a generalizaciones acertadas, logrando resolver problemas específicos gracias a ellas. Desde los doce años y durante el resto de la vida adulta nos encontramos en la etapa de las operaciones formales, que se caracteriza por la capacidad de ejercer las funciones cognitivas de mayor abstracción. Se alcanza la reversibilidad del pensamiento, el manejo de variables múltiples y el razonamiento hipotético-deductivo, el pensamiento inferencial, la lógica y el pensamiento abstracto.

Esta clasificación coloca el comienzo del desarrollo del pensamiento más abstracto en el inicio de la educación secundaria. Es de gran importancia conocer el estadio de desarrollo de esta etapa en el alumnado para poder adecuar los contenidos al nivel de abstracción al que son capaces de llegar, o de lo contrario no habrá un aprendizaje significativo.

Perellada y Barreiro (2016) dicen que para aplicar la teoría del desarrollo cognitivo al proceso de aprendizaje de las humanidades y las ciencias sociales, el educador debe considerar los aspectos centrales de su asignatura dentro de un marco evolutivo e identificar los elementos conceptuales más destacados para después buscar la manera en que los estudiantes los pueden llegar a entender. Las conclusiones a las que se llegaron en los estudios no fueron muy optimistas y consideran que los alumnos tienen una gran dificultad para razonar sobre contenidos sociales y mantienen que el pensamiento formal no se alcanzaba hasta los dieciséis años.

Es al inicio de la década de los ochenta cuando se empieza a cuestionar estos planteamientos. Fuentes (2002), señala que el hecho de que no se llegue al pensamiento formal hasta los dieciséis años limitaría entonces la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Por ellos algunos autores como Booth (citado en Fuentes, 2002), afirman que se puede trabajar de distinta forma, por ejemplo, a través del modelo abductivo de razonamiento, es decir, construyendo conceptos a base de evidencias y cosas muy concretas, lo que permitiría llegar a comprender conceptos más complejos. Shemilt (citado en Fuentes, 2002) considera que las humanidades poseen lógicas y métodos propios, así como una forma de conocimiento basado en conceptos específicos, articulados y relacionados de maneras concretas y que poseen un modo propio de proceder en la investigación.

Todo ello dio lugar a un interés creciente en el estudio de aspectos concretos de algunos problemas de los problemas aprendizaje y de la comprensión de los alumnos de las Ciencias Sociales. Durante el segundo periodo de prácticas se pudo observar parte de esta problemática al trabajar con alumnado en el umbral de la edad de adquisición del pensamiento formal, pero que por el desarrollo curricular y la programación didáctica en cuestiones filosóficas a las que han estado expuestos, todavía no han trabajado en su capacidad de abstracción. El trabajo en clase debe partir de supuestos muy generales y cercanos para poder trabajar poco a poco el pensamiento formal.

Este marco teórico sobre el que basar la práctica docente en el ámbito específico de las Ciencias Sociales fue desarrollado principalmente en la asignatura Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia, a la que va asociada el Prácticum III, en el que un proyecto de investigación e innovación docente desarrollado en clase ha de ser puesto en práctica. Éste se ha basado en las premisas de la investigación-acción, que es llevada a cabo por el profesorado, que es quien vive y modela esta práctica, que tiene como objetivo fundamental la mejora de la práctica educativa y al estudio de casos. Es a partir de este punto donde empezamos a perfilar la primera propuesta de futuro. Se explica a continuación en qué consiste la investigación-acción, para ver qué papel puede jugar en la futura docencia.

La investigación-acción se basa en una investigación naturalista, es decir, en contextos reales, lo que crea una gran complejidad puesto que estos proporcionan una gran cantidad de variables muy diversas. Tiene una gran carga contextual, lo que provoca una dificultad para la generalización debido a las diferencias existentes entre los diversos grupos. En este sentido la investigación es interpretativa y pragmática, ya que encontramos unas claves y estructuras de un fenómeno que nos derivan a pautas de

acción para la mejora. Es una investigación con gran carga fenomenológica, es decir, la experiencia de los sujetos es el foco de la investigación.

Todas estas características convierten a la investigación-acción en una investigación en gran medida cualitativa. Para Strauss, Corbin y Zimmerman, (2002), la investigación cualitativa es aquella que produce resultados a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Está supeditada a las observaciones e interpretaciones del investigador y se trata de un método no experimental, natural, ya que los fenómenos se encuentran en su contexto propio, sin control ni manipulación. Frente a la predicción y la generalización de resultados perseguidas por la investigación cuantitativa, los investigadores cualitativos buscan comprensión y aceptan la complejidad, la diversidad y el carácter dinámico del mundo social.

La validez de las afirmaciones obtenidas mediante la investigación cualitativa se puede asegurar a través de los datos, la riqueza en detalles y la consecución de una explicación convincente auditable y de una acción eficaz evaluable. La investigación cualitativa desarrolla explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen a otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada. Además, el investigador cualitativo aparta sus propias creencias y predisposiciones. Los pasos a seguir en este tipo de investigación son los propios de una investigación científica: diagnóstico de la situación, planteamiento de las hipótesis, la metodología a seguir, experimentación, análisis de la información y conclusiones (Strauss, Corbin y Zimmerman, 2002).

Así pues la investigación-acción debe basarse en un pensamiento reflexivo sustentado en la recogida de datos por medio de observación sistemática y otros medios. Esto hace que el docente se convierta en un investigador en acción recogiendo y analizando información sobre su práctica y la de sus colegas, elaborando a partir de ella hipótesis e informes.

Esta reflexión continúa del docente sobre su práctica de la enseñanza supone asumir responsabilidades, tomar decisiones y cambiarlas según la experiencia. Su necesidad se debe a que no hay una situación de enseñanza única sobre la cual aplicar teorías preestablecidas. Por ello se hace necesario desarrollar formas de indagación que

permitan aprender y ser soporte de la denominada “sabiduría práctica”. Un profesorado experto debe caracterizarse por este hábito de indagación, interpretando la actividad del aula críticamente para identificar y resolver los problemas que se planteen. Así, se pondrá en práctica esta forma de investigación para llegar convertirse en un docente capacitado y autorreflexivo, que busque mejorar sus métodos y ser proactivo en la docencia.

Es una metodología que supone a un profesorado activo, involucrado en la enseñanza para cambiarla desde abajo. Sería el modelo antagónico al mero funcionario burocrático que se limita a reproducir la legislación, la normativa del centro o que considera que su labor es simplemente aplicar las conclusiones de otros teóricos e investigadores. Como profesores activos, se debe concebir la investigación como una actividad inherente al desempeño docente que discurre dentro del mismo, precisamente por no verlo así la mayoría de los docentes lo ven como una carga extra que se resisten a realizar.

3.1. Retos y claves específicas de la docencia de Filosofía

Esta problemática examinada hasta ahora se ha centrado en la didáctica de las Ciencias Sociales en general, pasaremos ahora a un análisis más concreto respecto a los retos de la Filosofía.

El principal reto, al margen de la capacidad de pensamiento formal, tratada más arriba, que ha aparecido en las experiencias de prácticas en el centro escolar y en la literatura específica trabajada, es que existe una distancia enorme entre lo que el alumnado considera que es la filosofía y lo que esta es realmente. Este es un error de bulto que el alumnado lleva a cabo al desconocer que en realidad la materia impartida en las asignaturas de Filosofía no es ajena a la realidad del alumnado

La reflexión sobre los retos de la actividad docente que atañe a la Filosofía ha de tomar en consideración la experiencia de los docentes de secundaria como elemento principal de análisis. Siguiendo a Cifuentes (2010), dicha necesidad existe porque el profesorado de Filosofía en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato cumple o puede cumplir la función de presentar y utilizar la filosofía como guía práctica para la vida, más que como pura teorización. Hablamos aquí de la filosofía como reflexión

sobre la vida, no en un sentido abstracto, sino apegada a la contingencia. La vertiente práctica de la filosofía es altamente relevante para la formación completa del alumnado de nuestros centros educativos porque porta la potencialidad de despertar y desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos, así como la capacidad de interrogarse acerca del mundo.

Para que esta potencialidad sea efectiva resulta indispensable un modelo de profesor diferente al tradicional, que es el modelo de profesor crítico y reflexivo propio de la concepción constructivista en psicopedagogía. Se pueden remontar los antecedentes acerca de los límites del conocimiento humano que articulan el constructivismo a las teorías de Descartes (2004) y Kant (2009), que proponen que es necesaria una mediación entre el sujeto y el mundo para que el mundo sea cognoscible. Dicha mediación la constituyen los propios esquemas del pensamiento del sujeto, como son, por ejemplo, las categorías de espacio y tiempo: son elementos que el sujeto pone para comprender la realidad y, sin los cuales, ésta resultaría incognoscible. Así pues, existe una mediación entre objeto de conocimiento y sujeto cognoscente y es gracias a la existencia de dicha mediación, que el sujeto es capaz de reconstruir el mundo, convirtiéndolo así en inteligible.

La implicación principal que de ello se deriva es que la única situación en que el alumnado comprenderá la información que el profesor presenta se dará cuando aquél tenga los esquemas de pensamiento adecuados. Sin ellos, la información resulta un sinsentido, ya que no existe ningún medio para interpretarla, y se dará una distancia absoluta, falta radical de significado. Pero el alumnado, tal como señala Mario Bunge (citado en Cifuentes, 2010), no construye desde sí mismo, en una autonomía radical, dichos esquemas. Sostener que esto es así sería afirmar la existencia de ideas innatas. La labor del docente será entonces crear situaciones que empujen al alumno a formarse los esquemas necesarios, elaborar escenarios de aprendizaje. El aprendizaje significativo se produce gracias a la mediación que el profesor genera entre el contenido de las materias y los esquemas internos del alumnado (Cifuentes, 2010).

Anteriormente hemos mencionado ya la idea del profesor crítico y reflexivo, del que se espera que reflexione sobre su propia labor en pos de mejorar la calidad de la docencia que imparte, es decir, para ser capaz de construir actividades encaminadas a

una eficaz consecución de su objetivo: que los alumnos se forjen los esquemas interpretativos adecuados. Cabe esperar que el profesorado de Filosofía, por la misma naturaleza de la actividad filosófica, esté preparado para dicha labor argumentativa y reflexiva a la par que autocrítica.

Sin embargo, cuando hablamos de este modelo docente en la realidad concreta de nuestro contexto, vemos que encuentra dificultades para realizarse en el marco de la educación secundaria, puesto que éste sitúa al cuerpo del profesorado en una estructura organizativa de carácter burocrático y en un sistema educativo supeditado a las fluctuaciones económicas y a las distintas reformas educativas que devienen de los cambios en el poder político. Esta realidad se enfrenta frontalmente con la reivindicación de autonomía crítica y de libertad por parte de los docentes de Filosofía, dejando a éstos una identidad confusa. Además, la rígida compartimentación de los conocimientos académicos en la secundaria, en razón de la organización horaria, dificulta la comunicación entre los profesores de las distintas áreas y entre los diferentes miembros que componen la comunidad educativa, que resulta indispensable para una buena labor docente.

La cooperación entre los miembros de la comunidad educativa resulta fundamental para establecer una continuidad entre los conocimientos que se presentan a los alumnos. Al mismo tiempo, ha de existir una buena comunicación entre docentes y alumnado para que la reflexión crítica sobre la labor docente sea posible y que tenga como resultado una mejora de la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. En la sociedad de la comunicación, establecer este diálogo necesario no presenta grandes dificultades técnicas debido a la inmediatez de la interacción que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permiten. Así la cooperación y el diálogo aparecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía como elementos principales de la forma de actuar del docente crítico y reflexivo. Es decir, para Cifuentes (2010), mediante el método dialógico el alumnado se ejercita, activamente para la vida en democracia. Cuando la dinámica de la clase se organiza en torno al diálogo lateral entre alumnos y no en base a la autoridad vertical del profesor entonces se da una recreación de la característica principal del diálogo filosófico, esto es, el intercambio de razones como aquello que estructura la vida en comunidad. No se trata de esta forma de eliminar

la autoridad cognitiva del docente sino de desjerarquizar la relación profesor-alumno en favor de unas relaciones más racionales. Esto permitirá cerrar esa brecha señalada al principio de este apartado

Cabe aquí destacar un hecho paradójico en la organización de la educación universitaria española: las facultades de Educación y las de Filosofía se encuentran absolutamente separadas la una de la otra, no existe continuidad entre ambas en lo concerniente al papel de la Filosofía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y viceversa. El resultado de ello es que se concibe la Facultad de Filosofía como un lugar de investigación filosófica, desvinculado de la docencia y de todo aquello que remita a la labor educativa de la filosofía en la sociedad. Empero, es la docencia la salida profesional más evidente y mayoritaria de los Graduados en Filosofía.

Vemos, así, que existe una discontinuidad conceptual entre educación y filosofía tal como son presentados los planes de estudios. Esta situación es, cuanto menos, paradójica pues sí se tiene en cuenta una determinada concepción filosófica de la educación en cada una de las leyes educativas que estructuran el sistema educativo. Es decir, la teoría educativa sí tiene en cuenta, implícitamente, los fines de la educación y los valores que la educación ha de forjar en los ciudadanos/alumnos. No existen leyes educativas neutras pues todas portan una determinada visión del ser humano, la cual se fundamenta en la articulación de una determinada filosofía educativa.

Las ideas propuesta para la futura docencia de filosofía, se basan en lo expuesto a lo largo de este trabajo y en la breve experiencia personal como alumno del máster y como profesor en prácticas. Me permito la licencia de cambiar a la primera persona por un momento para hablar de la motivación personal que me llevó a estudiar Filosofía, que no fué otra que el acercamiento en el Bachillerato a esta materia que abría un mundo de preguntas a mi mente, entre las que intuía que podía haber respuestas para mis inquietudes y para una cierta necesidad de conocer los porqués ulteriores de la realidad. Si hablo de esta cuestión personal es porque la considero relevante a la hora de elaborar una propuesta que gué en cierta medida mi futura labor como docente. Intentando hablar desde la humildad, mi intención como docente sería contagiar y abrir la puerta a esa curiosidad y búsqueda de motivos. Así la propuesta que me gustaría desarrollar como futuro profesor es la de la docencia de la Filosofía a través de su unión

con lo fáctico, con la curiosidad inherente al ser humano que le empuja a preguntarse las razones de lo que le rodean y apelando a la necesidad de respuesta a estas preguntas. A esta propuesta se articulan todas las demás que cierran cada uno de los apartados de este trabajo. Así, la idea del docente de filosofía desarrollada a lo largo del Máster y de este trabajo consistiría en capaz de manejarse entre la burocracia y la normativa, cuestión de relevancia no por la mera cuestión de verse imbricado en ella, sino debido a la necesidad de saber sus límites a la hora de llevar a cabo una docencia creativa pero que cumpla con las exigencias que la ley delimita. Sería también un docente con ciertos conocimientos de psicología y de análisis sociocultural, que le hagan capaz de entender los problemas que van más allá del currículum y vea en la educación una herramienta de cambio y de justicia social. Respecto a la interacción con el alumnado, comprenderá la importancia de la motivación intrínseca y del desarrollo de la autonomía personal que supone, así como la necesidad de desarrollar métodos evaluativos formativos que, pese a su mayor complejidad, lleven al alumnado a un aprendizaje profundo y significativo. Debe también conocer los límites del pensamiento formal en el alumnado que todavía lo está desarrollando, para lo cual realiza ejercicios de investigación-acción que tienen por objetivo la mejora de sus métodos y capacidades, y por último, le mueve una pasión por la filosofía y por expandir el conocimiento de ésta, ya que sabe cuán beneficiosa puede ser. Soy consciente de que se está describiendo una meta muy compleja, pero son competencias y conocimientos que apenas hemos podido trabajar en el máster y sobre los que querría trabajar en un futuro como docente.

4. Conclusiones

Este trabajo ha repasado los problemas, dificultades y retos principales a los que se enfrenta el profesorado de Educación Secundaria, así como las ideas y teorías estudiadas a lo largo del Máster que permiten afrontar esas cuestiones. Se ha dejado constancia además de cuál es la intención del propio autor respecto al futuro desempeño como docente a través de la selección de las ideas analizadas, puesto que centrar la atención en una y no otra cuestión ha sido una forma de seleccionar por el grado de importancia que se le confiere. Son estas teorías, propuestas metodológicas, tareas y cometidos del docente y reflexiones señaladas las que se tomarán en consideración a la hora de ejercer como profesor de educación secundaria.

El trabajo ha comenzado analizando los retos y la problemática general a la que se enfrenta el profesorado de educación secundaria en tres de sus principales vertientes.

- El contexto normativo de la profesión. Este contexto es el que va a regir la vida laboral del profesor, dándole un escenario en el que actuar, delimitando sus funciones, dotándolo de herramientas y señalado los contenidos y los protocolos en los que basar su trabajo. Ha quedado señalada la jerarquía de las distintas leyes, normativas, regímenes y órganos de gobierno de cada centro de secundaria, y que es indispensable el conocerlas y manejarlas con soltura.
- Las necesidades y características sociales, personales y cognitivas del alumnado y cómo influyen en su convivencia y proceso de aprendizaje en el centro. Se aborda aquí la dimensión psico-social, que ha quedado tradicionalmente relegada como un asunto menor. La atención al contexto social, económico y cultural del alumno, así como de sus necesidades psicológicas básicas permite desarrollar una docencia y una sociedad más justa y de mayor calidad.
- La orientación e interacción formativa con el alumnado y sobre el liderazgo eficaz del aula. Para que el docente tenga un desempeño positivo en el aula debe saber atender a la dinámica que se da dentro del aula. Por un lado se ha de ser consciente de que el papel como profesor va más allá de la

transmisión de conocimientos. El docente transmite una serie de valores sociales, personales y actitudinales al margen del currículo que tienen una gran importancia en la educación. Esta cuestión extracurricular se da a través de la motivación insuflada al alumnado, y también a través de la evaluación formativa. Un docente capaz de provocar curiosidad, de apelar a lo personal, de generar interés, en resumen, de motivar, es un docente con mayor posibilidad de lograr que el alumnado adquiriera un conocimiento profundo.

Este primer apartado hacía referencia a la problemática general de la docencia en secundaria, mientras que el segundo apartado trata sobre los retos y claves del profesorado de Ciencias Sociales. En esta sección se pueden distinguir dos momentos distintos. En primer lugar se encuentra la cuestión del desarrollo psicológico del alumnado y su compleja relación con la docencia de las Ciencias Sociales. Los diversos autores tratados señalan que la capacidad de abstracción que encontramos en el alumnado de secundaria está todavía en desarrollo, lo que plantea una serie de complicaciones que se propone abordar mediante procesos de investigación-acción, en los que el currículo se implementa en las clases de una forma activa y revisable, adaptándose a las capacidad de abstracción mediante un trabajo inductivo de los conceptos de mayor importancia.

En un segundo momento del apartado se trata la cuestión concreta de la Filosofía en Secundaria. De ésta se señala su función de guía vital, que históricamente ha tenido pero que queda desvinculada de este aspecto en la mayoría de sus formas de adaptación curricular. Esta pasa, sin duda, por una formación y revisión continua tanto del desempeño docente como de la metodología, buscando la correcta adecuación con el nivel del alumnado, para poder llevar a cabo una labor educativa de calidad, que forme tanto intelectual como moralmente y que atienda a la justicia social y a la especificidades y necesidades del alumnado.

Bibliografía

- Aausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas,
- Abellán Roselló, L. (2016). *Motivación y aprendizaje escolar en la educación secundaria obligatoria: Un estudio empírico desde el modelo de calidad de situación educativa*. Available from DIALNET. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=82839&orden=1&info=link>; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=82839&orden=2&info=link>
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: Claves para el aprendizaje* (1st ed.) Morata.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del estado. Ideología : Un mapa de la cuestión* (1st ed., pp. 115-156) Fondo de Cultura Económica.
- Cifuentes Pérez, L. M. (2010). *La reflexión sobre la práctica docente como eje de la innovación y la investigación filosóficas. Filosofía: Investigación, innovación y buenas prácticas* (1st ed., pp. 9-28) Graó.
- Descartes, R. (2004). *Discurso del método* Ediciones Colihue SRL.
- Doménech Betoret, F. (2011). *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria: Un nuevo enfoque desde el espacio europeo de educación superior* (1st ed.) Universitat Jaume I.
- Dweck, C. S. (0). *La actitud del éxito* Barcelona : Vergara, 2007.
- España, España, & España. (2003). *Ley orgánica 102002 de 23 de diciembre, de calidad de la educación :Boletín oficial del estado de 24 de diciembre de 2002* [Ley de calidad de la educación, 2002] (1ª ed.). Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Fuentes, C. (2002). *La visión de la historia por los adolescentes: Revisión del estado de la cuestión en estados unidos y el reino unido. Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Revista De Investigación*, (1), 55-68.

- Izquierdo Gómez, A. (2016). *Estructura de la emoción positiva de flow y la motivación autodeterminada y su relación en el rendimiento escolar en niños de 8 a 12 años*. Available from DIALNET. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=78499&orden=1&info=link>
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura* Ediciones Colihue SRL.
- Kember, D. (2000). *Action learning, action research: Improving the quality of teaching and learning* Routledge.
- Martínez, F. G., & Chaves, J. O. V. (2000). *Psicología del desarrollo II*. UNED- Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Morales Vallejo, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula* (1st ed.) PPC.
- Parellada, C. A., & Barreiro, A. V. (2016). El desarrollo del conocimiento histórico desde una perspectiva de dominio.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* Universidad de Antioquia Medellín.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548.